

Kolbe, Fritz-Ulrich; Reh, Sabine; Idel, Till-Sebastian

LUGS - ein Forschungsprojekt zur Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung an Ganztagschulen

Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: *Leitthema Lernkultur. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2008, S. 30-41. - (Jahrbuch Ganztagschule; 2008)*



Quellenangabe/ Reference:

Kolbe, Fritz-Ulrich; Reh, Sabine; Idel, Till-Sebastian: LUGS - ein Forschungsprojekt zur Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung an Ganztagschulen - In: Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: *Leitthema Lernkultur. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2008, S. 30-41* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-49210 - DOI: 10.25656/01:4921

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-49210>

<https://doi.org/10.25656/01:4921>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.wochenschau-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Stefan Appel, Harald Ludwig,
Ulrich Rother, Georg Rutz (Hrsg.)

Jahrbuch Ganztagsschule 2008

Leitthema Lernkultur

Mit Beiträgen von

Ralf Augsburg, Helle Becker, Karin
Behr, Katrin Bergmann, Mike Bergner,
Kerstin Clausen, Mario Dobe, Bernd
Frommelt, Rainer Goltermann, Katja
Gräve, Hans Haenisch, Christel Hempe-
Wankerl, Claudia Hermens, Ulrike
Hofmeister, Heinz Günter Holtappels,
Till-Sebastian Idel, Ilse Kamski, Mathilde
Kersting, Julie Kohlrausch, Fritz-Ulrich
Kolbe, Uwe Lorenz, Harald Ludwig,
Gabriele Nordt, Michael Pfeifer, Ulrike
Popp, Gerald Prein, Kerstin Rabenstein,
Sabine Reh, Rolf Richter, Ulrich Rother,
Georg Rutz, Alexander Scheuerer,
Thomas Schnetzer, Michael Schopen,
Uwe Schulz, Doreen Weide, Norbert
Wolf, Peer Zickgraf, Karin Zwicker



WOCHENSCHAU VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts. 2008

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Titelabbildung mit freundlicher Genehmigung der
Firma Wehrfritz.

Titelbilder: Wolfgang Thiel (links, Mitte), dpa (rechts)

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-89974330-2

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	7
Bernd Frommelt: Für Georg Rutz zum 80. Geburtstag	9

Leitthema: Lernkultur

Heinz Günter Holtappels Organisation und Lernkultur an Ganztagschulen – Erste Ergebnisse aus der bundesweiten StEG-Studie	11
Fritz-Ulrich Kolbe, Sabine Reh, Till-Sebastian Idel, Kerstin Rabenstein, Doreen Weide LUGS – ein Forschungsprojekt zur Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagschulen	30
Michael Pfeifer, Katrin Bergmann, Heinz Günter Holtappels Entwicklung von Lernkultur unter veränderten Lern- und Arbeitszeitbedingungen	42
Alexander Scheuerer „Rhythm Is It!“ – Rhythmisierung, Ganztagschule und schulische Förderung	53

Berichte aus den Bundesländern

Karin Beher, Hans Haenisch, Claudia Hermens, Gabriele Nordt, Gerald Prein, Uwe Schulz Die offene Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen im Spiegel der wissenschaftlichen Begleitforschung	66
Christel Hempe-Wankerl, Uwe Lorenz Entwicklung und Situation der Ganztagschulen im Lande Bremen	76
Mario Dobe Die Ganztagschulentwicklung in Berlin	87

Pädagogische Grundlagen

Helle Becker

Politik und Partizipation –

Politische Jugendbildung gestaltet den Ganzttag mit 104

Rainer Goltermann

Die Schule – Ein Haus des Lernens 114

Praxis

Mike Bergner

Das Konzept der Freien Ganzttagsschule Milda 130

Julie Kohlrausch, Karin Zwicker

Die Bremer Grundschule am Baumschulenweg – Ganzttagsschule 138

Katja Gräve, Michael Schopen

Schulentwicklung durch Freie Lernorte 152

Wissenschaft und Forschung

Ilse Kamski, Thomas Schnetzer

Ganzttagsschule auf dem Weg –

Innovationsentwicklung in der Ganzttagsschule 160

Ulrike Hofmeister, Ulrike Popp

Schulische Tagesbetreuung in Österreich.

Erwartungen, Wünsche und Bedingungen des Gelingens 172

Norbert Wolf

Hausaufgaben an der Ganzttagsschule 184

Kerstin Clausen, Mathilde Kersting

Mittagsverpflegung in Ganzttagsschulen in Deutschland:

Einstellungen der Schüler und evaluierte Ernährungskonzepte 202

Nachrichten

Ralf Augsburg, Peer Zickgraf

Ganzttagsschulkongress des BMBF 2006 in Berlin

„Partner machen Schule. Bildung gemeinsam gestalten.“ 214

Georg Rutz, Rolf Richter

Ganzttagsschulkongress des GGT 2006 in Bremen 222

Stellungnahmen

Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen: Ganztagsschulen – eine Chance für Familien	234
Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. Chancengerechtigkeit durch Bildung – Chancengerechtigkeit in der Bildung	240

Rezensionen

Rolf Richter Sammelbesprechung „Praxisreihe Ganztagsschule“ (Wochenschau Verlag)	244
Harald Ludwig Höhm/Holtappels (Hrsg.): Ganztagsschule gestalten (Kallmeyer Verlag)	248
Georg Rutz Knauer/Durdel (Hrsg.): Die neue Ganztagsschule (Beltz Verlag)	253
Ulrich Rother Wiss. Beirat für Familienfragen des BMFSJ: Ganztagsschule – eine Chance für Familien (VS Verlag)	258
Harald Ludwig Burk/Deckert-Peaceman: Auf dem Weg zur Ganztags-Grundschule (Arbeitskreis Grundschule)	261

Anhang

GGT-Adressen (Landesverbände, Bundesverband)	264
GGT-Beitrittsformular	266
Autorinnen und Autoren	269

*Fritz-Ulrich Kolbe, Sabine Reh, Till-Sebastian Idel,
Kerstin Rabenstein, Doreen Weide*

LUGS – ein Forschungsprojekt zur Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagsschulen

Seit 2005 fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen des „Investitionsprogramms Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) die Erforschung der Einführung ganztägiger Schulangebote. In diesem Rahmen wird auch das Forschungsprojekt „Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in GanztagsSchulen“ (LUGS) finanziert, in dem die Entwicklung der Lernkultur in den Unterrichts- und den erweiterten Angeboten an Ganztagsschulen untersucht wird¹. Dieses Projekt soll im Folgenden vorgestellt werden. An eine Skizze der Projektanlage (1) schließt die Darstellung der Ergebnisse zu Legitimationsdiskursen an den Ganztagschulen an, die unseres Erachtens ein wichtiges grundlegendes Element der lokalen Entwicklungsarbeit sind (2). In einem dritten Abschnitt werden der Forschungsansatz und erste exemplarische Ergebnisse zur Lernkultur an den untersuchten Ganztagsschulen vorgestellt (3). Am Ende des Beitrags wird die Richtung der weiteren Forschungsarbeit im Projekt skizziert (4).

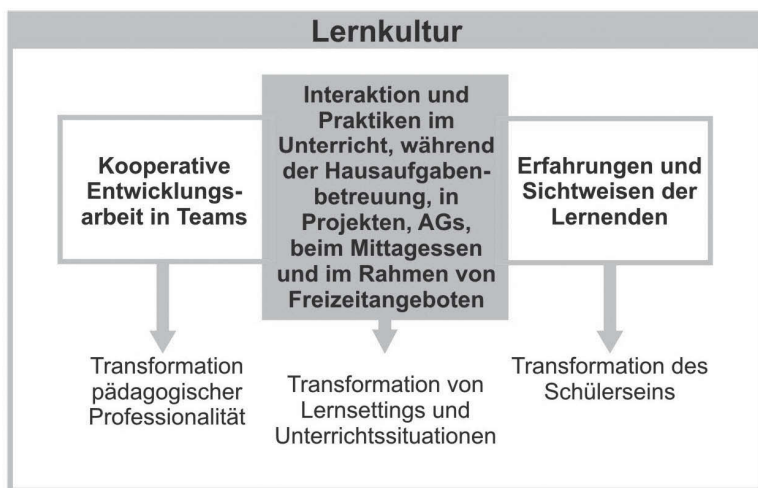
1. Das Forschungsprojekt LUGS – Anlage der Untersuchung

Ziel des Projektes ist es zu erforschen, ob mit der Umstellung von Schulen auf den Ganztagsbetrieb der bildungspolitischen Erwartung entsprechend eine Transformation des Lehrens und Lernens einhergeht und welche Gelingens- und Misslingensbedingungen in den einzelschulischen Entwicklungsprozessen jeweils zu identifizieren sind.

An der Studie sind insgesamt zwölf Ganztagsschulen aus den drei Bundesländern Berlin, Brandenburg und Rheinland-Pfalz beteiligt, die sich alle für die Teilnahme an dem Projekt beworben haben bzw. aus eigenem Interesse teilnehmen. Neben unterschiedlichen Schulformen wurden der Stand der Entwicklung des ganztags-schulspezifischen Vorhabens, unterschiedliche Modelle von Ganztagschule, die Lage bzw. das soziale Umfeld der einzelnen Schulen berücksichtigt, sodass ein breites Spektrum von Schulen in das Forschungssample des Projektes aufgenommen werden konnte. Sechs der zwölf Schulen sind Grundschulen, zwei Gymnasien, zwei weiterführende Schulen sowie zwei Förderschulen. Der Großteil der Schulen hat erst in den letzten vier Jahren auf den Ganztagsbetrieb umgestellt². Vertreten sind

sowohl Schulen im offenen und im gebundenen Betrieb sowie in Rheinland-Pfalz auch Schulen in teilgebundener Form. Während die Berliner Schulen – jeweils zur Hälfte im ehemaligen Ost- und im Westteil der Stadt liegend – eher großstädtisch geprägt sind, befinden sich die beteiligten Ganztagsschulen aus Rheinland-Pfalz und Brandenburg in der Mehrzahl im ländlichen Raum. An jeder der beteiligten Schulen übernimmt ein Forschungsteam (wissenschaftliche/r MitarbeiterIn und wissenschaftliche Hilfskräfte) die Begleitforschung.

Im Mittelpunkt der Studie steht die Rekonstruktion der Interaktionen und Praktiken der schulischen Akteure im Unterricht und in erweiterten ganztagschulspezifischen Lern- bzw. Freizeitangeboten. Gefragt wird nach einer möglicherweise mit der Umstellung auf den Ganztagsverbundenen Transformation dieser Unterrichts- und Lernangebote. Ergänzend dazu werden die kooperative Entwicklungsarbeit, die Lehrende und anderes pädagogisches Personal in Teams bezüglich der untersuchten Unterrichts- und Lernangebote leisten, sowie die Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler auf ihre Erfahrungen in den untersuchten Unterrichts- und Lernangeboten rekonstruiert. Ein Beispiel: Werden die Interaktionen und Praktiken in der Hausaufgabenstunde fokussiert, gilt es ergänzend den Diskussionsprozess in der Schule über die Hausaufgabenbetreuung (z.B. in Steuergruppen- oder Teamsitzungen) sowie die Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler, die die Hausaufgabenstunde besuchen, zu dokumentieren.



Die Laufzeit des Projekts beträgt drei Jahre (Schuljahr 2005/06 bis einschließlich Schuljahr 2007/08). Eingesetzt werden, entsprechend des rekonstruktionslogischen Forschungsansatzes des Projekts, qualitative Erhebungs- und Auswertungsverfahren.

Ziel der ersten Phase (Schuljahr 2005/06) war es, schulspezifische Besonderheiten in Bezug auf das Ganztagsangebot zu erkunden, um vor diesem Hintergrund die in der Hauptphase zu fokussierenden Unterrichts- und Lernangebote auswählen zu können. Hierzu wurden die Sitzungen der jeweiligen Steuer- bzw. Koordinierungsgruppen sowie Konferenzen teilnehmend beobachtet und Audioaufnahmen dieser Sitzungen angefertigt. Des Weiteren wurden problemzentrierte Interviews geführt – mit der Schulleitung sowie dem Lehrpersonal, dessen Unterrichts- und Lernangebote für die Videographien in der Hauptphase in den Fokus genommen wurden. Wir konnten feststellen, dass die Akteure an den Schulen ein gesteigertes Legitimationsbedürfnis haben und den Schritt zur Ganztagschule mit Hilfe zahlreicher pädagogischer Argumente zu rechtfertigen suchen. Die dabei angeführten kompensatorischen Vorstellungen, in welcher Weise die Ganztagschule gegenüber der Halbtagschule Besseres leisten und unterschiedliche Defizite ausgleichen kann, verstehen wir als – möglicherweise widersprüchliche – schulspezifische Rahmungen und Entwicklungsbedingungen (siehe dazu Abschnitt 2).

Ziel der Hauptphase (Schuljahr 2006/07 bis Schuljahr 2007/08) ist es, die Lernkultur(en) im Unterricht sowie in erweiterten Lernangeboten zu rekonstruieren und eventuelle Entwicklungen herauszuarbeiten. Dazu werden Videographien angefertigt: von – aufgrund der Erkundungen der ersten Phase – ausgewählten Unterrichtsangeboten (z.B. Fachunterricht, Wochenplanarbeit) und erweiterten Lernangeboten (z.B. Hausaufgabenbetreuung, AGs, Arbeitsstunden) bzw. Freizeitangeboten und anderen Ganztagsselementen (z.B. Mittagessen). Die Kamera setzen wir dabei ethnographisch ein, d.h. wir fokussieren mit der Kamera immer nur einen Ausschnitt des Geschehens, für den wir uns begründeterweise im Vorfeld entschieden haben (siehe hierzu Abschnitt 3)³.

2. Legitimationsdiskurse der beforschten Ganztagschulen

In problemzentrierten Interviews wurden die ausgewählten schulischen Akteure, speziell die Schulleitungen, dazu aufgefordert, die Geschichte der Schule bzw. ihre Entwicklung zur lokalen Ganztagschule ausführlich zu erzählen. Auffällig ist, dass die Interviewten sich gezwungen sahen, das Mehr an Zeit, das die Schüler an einer Ganztagschule verbringen, in besonderer Weise pädagogisch legitimieren zu müssen. In der Auswertung, in der wir nach der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2006) sowie der Methode der Objektiven Hermeneutik (vgl. Wernet 2000) vorgegangen sind, fragten wir danach, wie der Ganztagschule „Geschichten erzählend“ von den Interviewten Sinn verliehen wird. Diese Vorstellungen, die von den schulischen Akteuren in Bezug auf den Sinn von Ganztags entwickelt werden, nennen wir „symbolische Konstruktionen“ von Ganztags. Wir fragen also danach, wie der Weg der Schule zur Ganztagschule geschildert wird, welche Vorstellungen von Ganztagschule entwickelt werden, bzw. wie die Entwicklung zur

Ganztagsschule legitimiert wird. Da diese Legitimationsfiguren eine entscheidende Rahmung für die Entwicklung der Lern- und Unterrichtskultur an den beforschten Ganztagsschulen bilden, haben wir sie für jede Schule detailliert rekonstruiert (vgl. Kolbe/Reh/Fritzsche u.a. 2007b).

Zentrales Ergebnis ist, dass sich die Akteure der im Forschungsprojekt LUGS beteiligten Schulen unter einem starken Legitimationszwang sehen, während im öffentlichen Diskurs über Ganztagsschulen in Deutschland ihrer Einrichtung oft ohne Zweifel sozial- bzw. familienpolitische Motive sowie reformerische Leistungen zugeschrieben werden (vgl. z.B. Holtappels 2005, 8ff.). Dass Schülerinnen und Schüler mehr Zeit in der Schule verbringen, bedarf scheinbar gesteigerter pädagogischer Begründungen von Seiten der schulischen Akteure (vgl. Kolbe/Reh/Fritzsche u.a. 2007b, 82).

Im Wesentlichen können zwei kontrastierende Begründungsfiguren der am Forschungsprojekt beteiligten Ganztagsschulen identifiziert werden (vgl. Kolbe/Reh/Fritzsche u.a. 2007b, 83). Zum einen – besonders bei den Grund- und Förderschulen – konstruieren die interviewten schulischen Akteure ihre Ganztagsschule als eine Art Ersatzfamilie für eine sozial deprivierte, vernachlässigte oder ungenügend erzogene Schülerschaft. Zum anderen gibt es sowohl an Grund- wie auch an den weiterführenden Schulen Positionen, die die Ganztagsschule angesichts ihrer leistungs- bzw. bildungsdefizitären Schülerschaft als Ort einer „neuen Lernkultur“ verstehen. Reformpädagogische Ideen und Innovationen nehmen hierbei einen hohen Stellenwert ein; erwartet wird, in der Ganztagsschule Unterricht und Freizeit besser miteinander verbinden und so mehr bzw. bessere Lernangebote als an einer Halbtagschule bereitstellen zu können.

In beiden Begründungsfiguren werden den Schülerinnen und Schülern Defizite zugeschrieben, die die Ganztagsschule als „andere“ Schule kompensieren soll: im ersten Fall auf der Ebene familiärer Sozialisation und im zweiten Fall auf der Lern- und Leistungsebene. Auffallend ist der dokumentierte Legitimationsdiskurs gegenüber den Familien, deren Erziehungs- und Fürsorgeleistungen von einem Teil der Akteure der beforschten Ganztagsschulen in Frage gestellt bzw. hinsichtlich ihrer Kompetenzen geradezu abgewertet wird. Damit zeichnet sich eine deutliche Steigerung gegenüber den Legitimationsfiguren ab, die in der bildungspolitischen Diskussion anzutreffen sind (vgl. Tillmann/Kuhlmann 2007). Im Gegensatz dazu wird von den schulischen Akteuren kaum ein Bezug zu den PISA-Ergebnissen hergestellt, was z.B. aufgrund des Bezugs, der in den politischen Begründungen des IZBB zwischen den PISA-Ergebnissen und dem geförderten Ausbau von Ganztagsschulen hergestellt wird, zu vermuten gewesen wäre. Die interviewten schulischen Akteure legitimieren die Umwandlung ihrer Schule in eine Ganztagschule oft mit einer angesichts ihrer Schülerschaft als unentbehrlich angesehenen Grenzverschiebung schulischer Aufgaben im Sinne erweiterter Zuständigkeiten; die schulischen Akteure sehen die Ganztagsschule etwa vor die Aufgabe gestellt,

primäre Sozialisationsfunktionen zu übernehmen (vgl. Kolbe/Reh/Fritzsche u.a. 2007b, 82). Als durchaus problematisch ist unseres Erachtens dieser Assoziation von Ganztagsschulen mit Kompensationsinstitutionen anzusehen, in denen der Bildungsauftrag von Schule zugunsten diffuser Aufgabenzuweisungen an die Ganztagsschule in den Hintergrund rückt.

Die dargestellten Begründungsfiguren dafür, ein ganztägiges Angebot zu organisieren, bilden gewissermaßen den Kern der pädagogischen Deutungen, die für die weitere Durchführung und Gestaltung des Angebotes im Einzelnen strukturierend wirken. Ihre Analyse steht am Anfang der Erforschung des Entwicklungsprozesses, und das mit gutem Grund: Die frühere Rekonstruktion der lokalen Entwicklung ganztägiger Schulangebote in Rheinland-Pfalz in den Jahren 2002 bis 2004 hat gezeigt, welche prägende Kraft den bis dahin praktizierten, also den kollektiv geteilten, etablierten pädagogischen Handlungsmustern und Deutungen für die lokale Entwicklungsarbeit zukommt – vor allem dann, wenn ohne eigens für diesen Entwicklungsschritt erarbeitete, innovative Angebote vorgegangen wird (vgl. Kolbe 2004, Kolbe 2006, Kolbe u.a. 2007, Kunze/ Kolbe 2007). Daran anschließend sind nun die Entwicklungsprozesse des Angebotes im zeitlichen Verlauf näher zu untersuchen. Dabei ist der Forschungsgegenstand „das Gesamt an Handlungen, textlichen Darstellungen und pädagogischen Sinnentwürfen und Ideen, das ... hervorgebracht wird durch die sozialen Kooperationsformen und Unterrichtsinteraktionen, durch die Lernkultur im Sinne von kollektiv geteilten Orientierungen und praktizierten Handlungsmustern der erzieherischen Interaktion und des Unterrichtens sowie durch die Organisationskultur“ (Kolbe/Reh/Idel/Rabenstein 2005, 5).

3. Die Rekonstruktion von Lernkultur im Unterricht und erweiterten Lernangeboten

Der zentrale Fokus der Untersuchung liegt auf der Frage nach der Weiterentwicklung bzw. Veränderung des Lehrens und Lernens an Ganztagsschulen. Dafür versuchen wir den Begriff der „Lernkultur“, zunächst verstanden als sinnhafte, performative und symbolische Ordnung aller Elemente unterrichtlicher Interaktionen und anderer Praktiken, im Laufe unserer Untersuchung sowohl theoretisch als auch empirisch zu fundieren. Im Folgenden skizzieren wir die theoretischen Bestimmungselemente des Begriffs „Lernkultur“, stellen daran anknüpfend eine Heuristik zur empirischen Untersuchung von Lernkultur dar und führen an zwei Beispielen vor, wie wir mit dieser Heuristik arbeiten (vgl. auch Idel/ Rabenstein 2007).

Um Lernen umfänglich als Aneignungsvorgang in sozialen Prozessen zu verstehen, verwenden wir einen formalen Lernbegriff: Lernen geht hervor aus einem Prozess kollektiver und individueller Differenzbearbeitung. Im Unterrichtshandeln werden beispielsweise Differenzen zwischen individuell schon vorhandenen Wissensbeständen und kollektiv entwickelten Deutungen hervorgebracht, und deren

Bearbeitung z.B. im Unterrichtsgespräch eröffnet Aneignungsmöglichkeiten. Die Interaktion miteinander und die individuellen (Arbeits-)Praxen der Schüler und Schülerinnen, also sowohl die diskursiven wie auch die nicht-diskursiven Praktiken, z.B. des Umgehens mit den Lehrmaterialien oder des körperlichen Auftretens im Klassenraum, sind von Bedeutung bzw. erzeugen einen Sinnzusammenhang. Man darf davon ausgehen, dass sich mit organisierten pädagogischen Arrangements ein eigener Sinnzusammenhang, eine symbolische Ordnung aller Bedeutung tragenden Elemente des sozialen Geschehens der schulischen Interaktion und des Unterrichts herausbildet, als den wir die an einer Schule entstandene und immer neu hervorbrachte Lernkultur verstehen wollen⁴.

In einer Heuristik für die Erfassung von Lernkultur lassen sich zwei Dimensionen unterscheiden:

- (1) Zum einen zwei Differenzbezüge, auf deren Bearbeitung der schulische Interaktionszusammenhang wie Unterricht sich richtet, damit Neues hervorgebracht werden kann. Der erste Differenzbezug ist der der Differenz von Vermittlung und Aneignung – aus Sicht der handelnden Lehrperson könnte man sagen: die Unplanbarkeit der Aneignungsprozesse der Lernenden –, damit Unterricht und Lernen möglich bleibt. Der zweite Differenzbezug thematisiert die in der Praxis zu treffenden Unterscheidungen zwischen schulischem Wissen und dem, was nach der schulischen Wissensordnung nicht relevant für schulisches Lernen ist, ein Unterschied, der gleichermaßen zwischen offiziellem Schulwissen und subjektiven Weltversionen ständig zu bearbeiten ist.
- (2) Zum anderen lassen sich vier Ebenen der Differenzherstellung und -bearbeitung unterscheiden: Auf der ersten Ebene siedeln wir das Körperliche und die mögliche Formung der Körper von Lernenden an, auf der zweiten Ebene Sinngehalte und Deutungszusammenhänge, hervorgebracht durch Interaktionen, auf der dritten Ebene das Materielle der Lerngegenstände und -zusammenhänge durch den Umgang mit Schulsachen und Material, und auf der vierten Ebene Dispositionen der Zeit- und Raumerfahrung durch die Gestaltung von Räumen und Zeiten.

Will man die für Unterricht konstitutive Differenz von Vermittlung und Aneignung untersuchen, sind die beobachteten diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken hinsichtlich der fallspezifischen Gestalt der gestaltenden Elemente pädagogischer Kommunikation näher zu betrachten. Es geht nicht nur, aber u.a. darum, als was und wie die Beteiligten angesprochen werden. Hinzu kommt, dass für schulische Interaktion auch immer näher zu analysieren ist, wie die soziale Ordnung des Unterrichts aufgebaut und aufrechterhalten wird, beispielsweise die Rollen der Akteure.

Hinsichtlich der Differenz zwischen schulischem Wissen und dem, was nach der schulischen Wissensordnung nicht relevant für schulisches Lernen ist, ist es darüber hinaus entscheidend, unterschiedliche Wissensarten in den Blick zu nehmen. Viel

spricht dafür, unter den Wissensbeständen, um die es in schulischer Interaktion immer geht, nicht nur „ein geistiges ‚knowing that‘ oder rein kognitive Schemata der Beobachtung (zu verstehen, d. Verf.), auch nicht allein ... die Codes innerhalb von Diskursen und Kommunikationen, sondern ... ein praktisches Wissen, ein Können, ‚Know-how‘, ein praktisches Verstehen im Sinne eines ‚sich auf etwa verstehen‘“ (Reckwitz 2003, 289).

Eine „Wissensobjektivierung“ in Gestalt dessen, was gemeinsam erarbeitet und zur Erinnerung festgehalten wird, kennzeichnet anzuerkennendes Wissen. Hier ist dann einmal an die Transformation des von Schülern verwendeten Wissens zu schulischem Wissen durch den latenten Sinn zu denken, mit welchem Lehrer/innen im Unterrichtsgespräch nachfragen. Oder es ist zu denken an Praktiken des initiierten Zeigens als Wissensgenese. Gleichmaßen ist ein wiederholtes Praktizieren von Verhaltensweisen nach bestimmten schulischen Regeln ein Vorgang, welcher eine Art implizites, weil „prozedurales“ Wissen entstehen lassen kann. Dies gilt auch für ein komplexeres Können, das die Verwendung deklarativen Wissens einschließt. Es geht also um verschiedene Weisen der Festlegung dessen, was als legitimes Wissen gilt.

Nun zwei Beispiele dafür, wie mithilfe dieser Heuristik die Lernkultur eines Angebots oder Elemente dieser analysiert werden können. Wir nehmen dabei vor allem die Frage in den Blick, wie diejenigen adressiert werden, die lernen sollen und diejenigen, die lehren (erster Differenzbezug „Aneignung/Vermittlung“).

1. Videobeispiel: „Wo ist Kapstadt?“

Dieses Beispiel wurde in einer Hausaufgabenstunde der Klassen 5-6 an einer Ganztagsgrundschule aufgezeichnet⁵. In der ausgewählten Videosequenz „Wo ist Kapstadt?“ interagieren ein Schüler und eine Schülerin (Till und Debby)⁶ miteinander:

Till hat die (Haus-)Aufgabe, etwas im Atlas nachzuschlagen und fragt die Schülerin: „Wo ist Kapstadt?“ Debby, die diese Aufgabe schon bewältigt hat, steht währenddessen an seinem Tisch. Der Schüler unternimmt mehrere Versuche, in Debby's Hefter nach der Lösung zu gucken. Sie lässt Till aber nicht in ihren Hefter schauen, folglich nicht abgucken. In einer Szene lässt sich erkennen, wie sie den Atlas des Schülers heranzieht und den Index aufschlägt – möglicherweise möchte Debby Till zeigen, wie er die Aufgabe selbstständig lösen kann. Dieses Vorhaben bricht sie dann aber auf halber Strecke ab und sagt ihm schließlich ein paar Antworten vor. Die Interaktion zwischen Till und Debby könnte man daraufhin so interpretieren, dass zwar „vorsagen, aber nicht abgucken“ erlaubt ist.

Für die Analyse des Differenzbezugs „Aneignung/Vermittlung“ ergibt sich folgendes Bild:

- Auf der ersten Differenzebene wird die Konstitution des Körpersubjekts beschrieben. Debby's Körperhaltung und Bewegungen ähneln in den videographierten Szenen den Haltungen einer Lehrenden. So bleibt sie die ganze Zeit schräg

hinter Till stehen und beugt sich zu ihm hinunter, während Till die ganze Zeit sitzt. Sie nimmt insgesamt durch ihre Gestik und ihre Bewegungen viel Raum ein, während Till ihr eher Platz macht (z.B. sich zurücklehnt und die Arme vom Tisch nimmt, als sie seinen Atlas zu sich heranzieht).

- Auf der zweiten Ebene wird gefragt, wie sich die Schülerinnen und Schüler als Wissende und Nicht-Wissende ansprechen. Till spricht Debby als Besitzerin des Wissens an, das er gern haben möchte bzw. aufgrund der Anforderung der Aufgabenstellung benötigt. Till fragt Debby: „Wo ist Kapstadt?“ und nicht: „Wie finde ich heraus, wo Kapstadt liegt?“ Demnach erwartet Till von Debby, dass sie ihm das Ergebnis mitteilt – ihr Wissen preisgibt. Die Schülerin als Wissende möchte jedoch ihre Position des Wissensvorsprungs nicht aufgeben und gewährt Till keinen Einblick in ihren Hefter. Andererseits teilt Debby dem Schüler aber auch nicht mit, wie sie zu dem Wissen gelangt ist und wie auch Till dazu kommen kann – wenngleich auch Till nicht danach gefragt hat. Folglich errichtet Debby eine Art Wissensmonopol, das die Interaktion asymmetrisch strukturiert. Till als Nicht-Wissender, der abwartet und damit in der Aufgabenbewältigung eine passive Rolle einnimmt, gerät in ein Abhängigkeitsverhältnis zu Debby, die ihren Wissensvorsprung nur partiell aufgibt.
- Die letzte Differenzebene, die an dieser Sequenz erläutert werden soll, beschreibt den Umgang mit (Schul-)Sachen und Materialien (Ebene 3). Debby hat ihren Hefter entweder in der Hand oder legt ihn geschlossen oder umgedreht auf den Tisch, sodass Till keinen Einblick erhält. Dass Debby nicht ohne ihren Hefter interagiert, legt die Vermutung nahe, dass dieser für die Beurteilung der Schülerin über richtige und falsche Lösungen von Bedeutung ist. Debby hat nicht nur Macht über ihre eigenen Materialien – so lässt sie Till nicht hineingucken – sondern auch über die des Schülers, dessen Atlas und Hefter Debby eigenmächtig heranzieht.

2. Videobeispiel: „Philipp und die Pilze“

Das zweite Videobeispiel „Philipp und die Pilze“ stammt ebenfalls aus einer Grundschule, hier jedoch aus dem Anfangsunterricht einer Ganztagsklasse⁷. In der folgenden Szene hat der Schüler Philipp ein Körbchen mit selbst gepflückten Pilzen für den Herbsttisch mitgebracht:

Die anwesenden Lehrerinnen machen die Pilze spontan zum Thema und bitten Philipp, etwas darüber zu erzählen. Der Schüler geht mit dem Körbchen durch die Klasse und zeigt seinen Mitschülerinnen und Mitschülern den Inhalt. Philipp betont, dass die Schülerinnen und Schüler die Pilze auch anfassen dürfen, was einige tun. Eine Lehrerin fordert Philipp auf, auch etwas bei seinem Rundgang über die Pilze zu erzählen. Der Schüler fährt darin fort, die Pilze zu zeigen und erzählt kurz, wo und mit wem er die Pilze gesammelt habe. Er beginnt seinen Rundgang erneut, damit auch alle die Pilze anfassen können. Wieder fordert ihn die Lehrerin auf,

beim Zeigen der Pilze zu erzählen, was er über sie weiß. So zeigt er den Schwamm eines Pilzes und beantwortet die Frage, ob man diesen Pilz essen könne, damit, dass alle Pilze in dem Körbchen essbar seien. Im Folgenden wird noch weiter über essbare und giftige Pilze gesprochen.

Auch diese videographierte Szene kann mit Hilfe der Heuristik zu den Formen von Differenzbearbeitung analysiert werden:

- Für die erste Differenzebene ist die Konstitution des Körpersubjekts zu beschreiben. So wird der Schüler Philipp in die didaktischen Praktiken des Zeigens eingewiesen: Er wird von den Lehrerinnen aufgefordert, durch die Klasse zu gehen und die Pilze seinen Mitschülerinnen und Mitschülern unter Versprachlichung seiner Kenntnisse und Erfahrungen zu präsentieren. Die Lehrerinnen agieren in dieser Situation nur aus der Peripherie des Raumes heraus und überlassen Philipp die Rolle des Lehrenden. Die Mitschüler und Mitschülerinnen verbleiben an ihren Plätzen und warten, dass Philipp zu ihnen kommt und sie zum Anfassen der Pilze auffordert.
- Bereits auf der ersten Ebene wurde Philipps Rolle als „Hilfslehrer“ deutlich, dieses wird auf der zweiten Differenzebene durch die Interaktion der Beteiligten verstärkt. Die Lehrerinnen agieren in dieser Situation als Regisseurinnen und behandeln Philipp als Wissenden, der seine Mitschülerinnen und Mitschüler – den als nicht-wissend Angenommenen – an seinem Wissen teilhaben lassen soll. Nicht die Lehrerinnen erzählen etwas über Pilze, sondern Philipp soll diese Wissens- und Vermittlungsposition einnehmen. Obwohl der Schüler diese Rolle zunächst zögerlich einnimmt, vollzieht er doch eigenständig methodisch-didaktische Handlungen, indem er die Schülerinnen und Schüler verbal zum Anfassen der Pilze auffordert. Die „nicht-wissenden“ Mitschülerinnen und Mitschüler akzeptieren scheinbar Philipp in seiner Rolle des Lehrenden und folgen seinen Anweisungen. Damit wird die Aneignungs-Vermittlungskonstellation in diesem Lernarrangement zu einem dreiseitigen Verhältnis zwischen Schülerinnen und Schülern, dem Hilfslehrer Philipp und den Lehrkräften.
- Die letzte Differenzebene, die an dieser Stelle betrachtet werden soll, ist laut Heuristik die des Umgangs mit (Schul-)Sachen und Materialien. Indem Philipp seine gesammelten Pilze für den Herbsttisch mit in die Schule gebracht hat, stellt er sie der Gemeinschaft zur Verfügung. Die Lehrerinnen verstärken die Beteiligung der Mitschülerinnen und Mitschüler an dem mitgebrachten „Material“, indem sie Philipp während des Lernarrangements Zeit zum Vorzeigen und Anfassen der Pilze einräumen.

Diese Beispiele aus Lernarrangements der Grundschule wurden ausgewählt, weil in beiden Szenen SchülerInnen als Lehrende agieren. Sie füllen diese Rolle jedoch auf sehr unterschiedliche Art und Weise aus: Während Debby in dem ersten Beispiel durch ihren Wissensvorsprung gegenüber Till ein Wissensmonopol aufbaut, gibt der Schüler Philipp im zweiten Beispiel sein Wissen den Mitschülerinnen und

Mitschülern preis – wenn auch durch Aufforderung der Lehrerinnen. In beiden Fällen spielt das Material eine bedeutende Rolle bei der (Nicht-)Bearbeitung der Differenz: Hier stehen sich Monopolisierung des eigenen Hefters durch Debby im ersten Beispiel und Gemeinschaft erzeugendes Zeigen der selbst gesammelten Pilze durch Philipp in der zweiten Videosequenz gegenüber.

Beide Szenen lassen somit unterschiedliche Vorstellungen von Lernen erkennen. Während uns an der ersten Schule in den bisherigen Erhebungen eher durch die Lehrkräfte stark dominierte frontale Lernsituationen aufgefallen sind, gleicht die Einsetzung des Schülers Philipp zum Hilfslehrer im zweiten Beispiel eher einer – sagen wir vorsichtig – reformpädagogisch inszenierten Situation. Er wird dazu aufgefordert und damit in gewisser Hinsicht auch befähigt, seinen Mitschülerinnen und Mitschülern etwas zeigen und erklären zu können. Demgegenüber erscheint die Schülerin Debby im ersten Videobeispiel nicht dazu aufgefordert, einen Mitschüler durch Erklärungen weiterzuhelfen.

4. Forschungsausblick

Mit einer solchmaßen verfahrenen Rekonstruktion der Lernkultur lassen sich jene diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken herausarbeiten, die über die einzelne Lerngruppe hinaus für Aneignungs- und Vermittlungsprozesse von Lehrenden und Lernenden in einer Schule typisch sind. Aber während wir derzeitig dominante Elemente einer einzelschulspezifischen Lernkultur für manche Ganztagschulen unserer Untersuchung schon gut benennen können, stehen vergleichende und verallgemeinernde Strukturanalysen und Beobachtungen der Veränderung von Lernkulturen im Laufe der Entwicklung von Ganztagsangeboten noch aus. Hierzu werden weitere Erhebungen und Analysen im Projektverlauf folgen.

Anmerkungen

- 1 LUGS (www.lernkultur-ganztagschule.de) ergänzt durch seine mikrologische Prozessforschung, die bundesweite StEG-Studie, die ebenfalls vom BMBF in Auftrag gegeben wurde.
- 2 Ausnahmen bilden eine Berliner Schule, die bereits seit Anfang der achtziger Jahre den Ganztagsbetrieb praktiziert, sowie zwei Brandenburger Schulen, die Mitte der neunziger Jahre auf den Ganztagsbetrieb umgestellt haben.
- 3 Methodologisch orientieren wir uns an der Kameraethnographie von Mohn und Amman (2005; Mohn 2005), um das Serielle von Praktiken der Lernkultur zu erfassen; für die Auswertung des Materials sind wir dabei, auf der Grundlage des ethnographischen Rekonstruktionsansatzes einerseits und hermeneutischer Verfahren andererseits ein eigenes Verfahren zu entwickeln. Wir verstehen unser Projekt auch im Sinne einer Grundlagenforschung als Beitrag zur Weiterentwicklung qualitativer Unterrichtsforschung.
- 4 Dabei schließen wir zum einen an die Theorie sozialer Praktiken (vgl. Reckwitz 2000,

- 2003) und zum anderen an die Theorie der Performativität an (vgl. Butler 1998; in der Erziehungswissenschaft Wulff u.a. 2001, 2004).
- 5 Die folgende Darstellung beruht auf der Videoaufzeichnung und Interpretation von Kerstin Rabenstein und Evelyn Lahr.
 - 6 Alle Namen wurden geändert.
 - 7 Die folgende Darstellung beruht auf der Videoaufzeichnung und Interpretation von Till-Sebastian Idel und Sabrina Klais.

Literatur

- Bohnsack, Ralf 2006: Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden. Opladen. 6. überarbeitete und erweiterte Auflage
- Butler, Judith 1988: Hass spricht. Berlin
- Holtapps, Heinz Günter 2005: Ganztagschulen entwickeln und gestalten – Zielorientierungen und Gestaltungsansätze. In: Höhmann, Katrin u.a.: Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele. Dortmund, S. 7-44
- Idel, Till-Sebastian/ Rabenstein, Kerstin 2007: Vom Unterricht zur Lernkultur: Methodologische Überlegungen zur praxis- und kulturtheoretischen Grundlegung rekonstruktiver Unterrichtsforschung. Vortrag im Rahmen der Tagung der Kommission Schulforschung/ Didaktik der Sektion Schulpädagogik der DGfE. „Allgemeine Didaktik trifft Lehr-Lernforschung“. Hildesheim, 09.03.2007
- Kolbe, Fritz-Ulrich 2006: Institutionalisierung ganztägiger Schulangebote – eine Entgrenzung von Schule? In: Otto, H.-U./ Oelkers, J. (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München/ Basel, S. 161-177
- Kolbe, Fritz-Ulrich 2004: Schulentwicklungsforschung als Prozessforschung. Rekonstruktive empirische Bildungsforschung am Beispiel der Einführung ganztägiger Schulangebote. In: sozialerSinn 3/2004, S. 477-505
- Kolbe, Fritz-Ulrich/ Badawia, Tarek/ Graf, Katharina/ Idel, Till-Sebastian/ Kamp, Martin/ Kunze, Katharina/ Münch, Maria-Theresia 2007: Die Entwicklung der Ganztagschulkonzeption und ihre Umsetzung an der einzelnen Schule. Endbericht der wiss. Begleitung „Einführung Ganztagschule in neuer Form“ in Rheinland-Pfalz, MBFJ Mainz, i.E.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/ Reh, Sabine/ Idel, Till-Sebastian/ Rabenstein, Kerstin 2005: Entwicklung der Lern- und Unterrichtskultur in ganztagschulischen Angeboten. Antrag an das BMBF (vgl.: <http://www.lernkultur-ganztagschule.de>)
- Kolbe, Fritz-Ulrich/ Reh, Sabine/ Fritzsche, Bettina/ Idel, Till-Sebastian/ Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) 2007a: Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden, i.E.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/ Reh, Sabine/ Fritzsche, Bettina/ Idel, Till-Sebastian/ Rabenstein, Kerstin 2007b: Ganztagschule als Schule entwickeln. Eine Studie zu Lernkultur und Unterrichtsentwicklung an Ganztagschulen. In: Pädagogik, Heft 5, S. 82-87
- Kunze, Katharina/ Kolbe, Fritz-Ulrich 2006: Reflexive Schulentwicklung als professionelle Entwicklungsaufgabe. Ausgewählte Ergebnisse der wiss. Begleitstudie zur Entwicklung der Ganztagschule in Angebotsform in Rheinland-Pfalz. In: Appel, S. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2006. Schwalbach/Ts., S. 255-263
- Mohn, Elisabeth 2005: Permanent Work on Gazes. In: Knoblauch, Hubert/ Raab, Jürgen/ Soeffner, Hans-Georg/ Schnettler, Bernt (Hrsg.): Video-Analysis. Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology, Frankfurt/M.
- Mohn, Elisabeth/ Amman, Klaus 2005: Lernkörper. Kamera-ethnographische Studien zum Schülerjob. Göttingen
- Reckwitz, Andreas 2000: Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weisswist

- Reckwitz, Andreas 2003: Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32.4, S. 282-301
- Wernet, Andreas 2000: Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik. Opladen
- Wulf, Christoph/Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (Hrsg.) 2001: Grundlagen des Performativen. Sprache, Macht, Handeln. Weinheim/München
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) 2004: Die Kultur des Rituals. München